

Lehmeier, Heinz

Benötigt die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik eine eigene Forschungsmethode?

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, S. 631-650



Quellenangabe/ Reference:

Lehmeier, Heinz: Benötigt die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik eine eigene Forschungsmethode? - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, S. 631-650 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105194 - DOI: 10.25656/01:10519

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105194>

<https://doi.org/10.25656/01:10519>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 4 – Juli/August 1995

Thema: Schule, Lehrer und Unterricht

- 507 HARTMUT DITTON/LOTHAR KRECKER
Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung
- 531 SABINE GRUEHN
Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht
- 555 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA/PETRA EBERMANN-RICHTER/
CORINNA KIRCHNER
Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. Analysen zum unterrichtlichen Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern
- 579 KLAUS-PETER WILD/ANDREAS KRAPP
Elternhaus und intrinsische Lernmotivation

Diskussion

- 599 ROLF ARNOLD
Luhmann und die Folgen – Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik
- 615 PETER METZ
Interpretative Zugänge zu Herbarts „pädagogischem Takt“
- 631 HEINZ LEHMEIER
Benötigt die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik eine eigene Forschungsmethode?

Besprechungen

653 ULRICH PAPENKORT

Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger (Hrsg.):
Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft

655 HEINZ RHYN

Lutz Rössner: Kritik der Pädagogik. Konstruktives und Polemisches
zu einer Disziplin, die als Wissenschaft soll gelten können

Lutz Rössner: Über Pädagogik und Pädagogen. Skeptisch-polemische
Anschluß-Betrachtungen

658 HANS-ULRICH MUSOLFF

Karlheinz Biller: Bildung – integrierender Faktor in Theorie und
Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als
Antwort auf aktuelle Herausforderungen

660 MARGRET KRAUL

Gabriele Neghabian: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag
zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und
Nordrhein-Westfalens (1946–1974)

664 KARL-HEINZ HEINEMANN

Peter Dudek: Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis.
Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952–1974

667 LUTZ RAINER REUTER

Claudius Gellert: Wettbewerb und Leistungsorientierung im
amerikanischen Universitätssystem

Dokumentation

671 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: The Quality of Schools and Instruction

- 507 HARTMUT DITTON/LOTHAR KRECKER
The Quality of Schools and Instruction – Empirical findings on
problems and prospects of research
- 531 SABINE GRUEHN
The Compatibility of Cognitive and Noncognitive Objectives
of Instruction
- 555 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA/PETRA EBERMANN-RICHTER/
CORINNA KIRCHNER
Pedagogical Freedom, Professional Satisfaction, and Job-Related
Stress – Analyses of everyday instructional behavior of teachers at
commercial schools in the new Laender
- 579 KLAUS-PETER WILD/ANDREAS KRAPP
Family Background and Intrinsic Learning Motivation

Discussion

- 599 ROLF ARNOLD
Luhmann and the Consequences – On the applicability of recent
system theory to adult education
- 615 PETER METZ
Interpretative Approaches to Herbart's Concept of "Pedagogical
Tact"
- 631 HEINZ LEHMEIER
Is Pedagogics Based on the Theory of Action In Need Of a Research
Method of Its Own?

Book Reviews

651

Documentation

- 671 Recent Pedagogical Publications

Benötigt die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik eine eigene Forschungsmethode?

Zusammenfassung

Der Artikel setzt sich kritisch mit dem Anspruch auseinander, die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik (BENNER) müsse eigene Forschungsmethoden entwickeln. Versucht wird der Nachweis, daß die qualitative Sozialforschung in der Lage ist, wesentliche Voraussetzungen der handlungswissenschaftlichen Pädagogik – Berücksichtigung der Betroffenenperspektive, Offenheit/Unabschließbarkeit des Forschungsprozesses, Veränderung menschlicher Praxis im Austausch mit den Betroffenen – zu erfüllen und ihr im Rahmen qualitativer Untersuchungspläne geeignete Methoden zur Verfügung zu stellen. Häufig übersehen wird hierbei die wichtige Unterscheidung zwischen Untersuchungsplan (z. B. Aktionsforschungsplan) und Untersuchungsmethode (z. B. narratives Interview). Sofern Pädagogik als Handlungswissenschaft forschungswirksam werden will, gilt es daher, den Dialog mit der qualitativen Sozialforschung zu intensivieren.

1. Einleitung

Die handlungstheoretisch begründete Pädagogik bei BENNER (1991b) gleichwie deren Adaption für Teilbereiche der Pädagogik – z. B. SCHMIDT (1981) für die Sozialpädagogik – hat bisher nur vereinzelt empirische Forschungsaktivitäten angeregt.¹ Die defizitäre Forschungslage ergibt sich nahezu zwangsläufig, wenn BENNER in der Neuauflage seiner „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ (1991a) unverändert ausführt: „... die Entwicklung von Forschungsmethoden, die den Anforderungen einer handlungswissenschaftlichen Empirie genügen, ist eine der dringendsten Fragen der heutigen Erziehungswissenschaft. Sie kann nur gelöst werden, wenn es gelingt, die Prinzipien sinnbestimmter Erziehung, wie sie in der traditionellen Pädagogik bereits entwickelt worden sind, zu konstitutiven und regulativen Prinzipien pädagogischer Empirie zu erheben.“ (ebd., S. 339) Diese Forderung gilt es kritisch zu befragen: Bedarf es tatsächlich der Entwicklung eigenständiger praxeologischer Methoden, ehe die wissenschaftstheoretische Auffassung BENNERS für die Pädagogik respektive Teildisziplinen der Pädagogik forschungswirksam werden kann? Eine annähernde Klärung dieser Frage soll im Rahmen der in jüngster Zeit lebhaft geführten Diskussion um die Chan-

1 Bekannt geworden ist bisher vor allem das Grundschulprojekt Gievenbeck. Die dazu veröffentlichte Dokumentation (BENNER/RAMSEGER 1981) zeigt jedoch gerade vom Forschungsstandpunkt Schwächen. So wurden die von umfangreichem Beobachtungsmaterial ausgehenden Auswertungsprozesse und somit das Zustandekommen schlußfolgernder Feststellungen nur ansatzweise transparent gemacht.

cen und Restriktionen der Erkenntnis in der qualitativen Sozialforschung (GIRTLE 1988; LAMNEK 1988, 1989; MAYRING 1990; FLICK u. a. 1991) erreicht werden. Dabei wird von folgender Hauptthese ausgegangen: Die Entwicklung spezifischer praxeologischer Forschungsmethoden erübrigt sich, da entsprechende Untersuchungspläne und -verfahren aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung zur Verfügung gestellt werden können. Ihre Aneignung unter dem Vorzeichen handlungstheoretischer Pädagogik macht sie zu praxeologischen.

Ehe wir daran gehen, die Haltbarkeit dieser These zu prüfen, ist es notwendig, für die im Rahmen des handlungstheoretischen Ansatzes geforderte praxeologische Forschung erst einmal die Erfordernisse zu benennen, die als Voraussetzungen ihr gemäßer Methoden erfüllt sein müssen.

2. *Handlungstheoretisch begründete Voraussetzungen spezifischer Methoden einer praxeologischen Forschung*

BENNER begründet Pädagogik als eine auf „experimentelle Praxis bezogene Handlungswissenschaft“ (1991 a, S. 332). Drei Aspekte des dialektischen Verhältnisses von Praxis, Theorie und Forschung sind für diese Auffassung konstitutiv:

Theorie und Praxis können unter dem Vorzeichen des Primats der Praxis ausschließlich vom Pädagogen selbst in konkreten Situationen vermittelt werden. Daraus folgt, daß Theorie und Praxis nicht in einem theoretischen, sondern in einem praktischen Verhältnis vermittelt sind, mithin in einer theoretisch nicht einzuholenden praktischen Differenz stehen. BENNER wählt dafür die Bezeichnung „pädagogische Differenz“.

Theorie und Forschung verweigern sich der Einbindung in einen Regelkreis zweckrational ausgerichteter wechselseitiger Verifikation. Vielmehr dient die Forschung dem Prozeß der Rückerfahrbarmachung „der zum praktischen Experimentieren in pädagogischer Differenz stehenden Theorie“ (ebd., S. 333).

Forschung und Praxis werden am Ort des pädagogischen Experiments mit dem Ziel vermittelt, die „Planung und Veränderung der Erziehungswirklichkeit“ (ebd.) herbeizuführen, wo immer diese fraglich geworden ist.

Aus der Berücksichtigung dieser Aspekte ergeben sich für die Konzipierung einer praxeologischen Forschungsmethodologie folgende Hauptforderungen:

- a) Öffnung gegenüber dem Objekt der Forschung als Subjekt (BENNER 1972 a, S. 51 ff.; 1991 a, S. 337 f.),
- b) Offenheit und prinzipielle Unabschließbarkeit des Forschungsprozesses, resultierend aus der dem dynamischen Strukturzusammenhang Theorie-Forschung-Praxis eingeschriebenen Kategorie pädagogischer Differenz,
- c) Ermöglichung interindividueller Verständigung über Sein (dialektische Situationsanalyse) und Sollen (dialektische Sinndeutung) menschlicher Praxis mit dem Ziel ihrer vernünftigen Planung und Veränderung (BENNER 1972 a, S. 27; 1991 a, S. 322; 1991 b, S. 275 ff.)

Im Anschluß an diese Prämissen praxeologischer Methodologie gilt es nun, die erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagen qualitativer Sozialforschung dahingehend zu analysieren, ob und inwieweit entsprechende Untersuchungspläne und -verfahren unter handlungstheoretischem Vorzeichen aneignbar sind.

3. Erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlagen qualitativer Sozialforschung

Noch bis etwa zur Mitte der 60er Jahre wurde die Qualität empirischer Sozialforschung im wesentlichen danach beurteilt, inwieweit sich die wissenschaftliche Vorgehensweise am Erklärungs- und Prognosemodell der Naturwissenschaften orientierte (vgl. LAMNEK 1988, S. 6). Im Bruch mit ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition verschloß sich auch die Pädagogik der allgemeinen Hinwendung zur naturwissenschaftlich ausgerichteten Empirie nicht länger (vgl. DIESSENBACHER/MÜLLER 1987, S. 1251–1262). Damit wurde eine Denktradition zur wissenschaftlich allgemein verbindlichen, die bei GALILEO GALILEI (1564–1642) einsetzte und mit DESCARTES (1596–1650) in expliziter Form ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht hatte. Das cartesianische System stellte sämtliche Einzelwissenschaften auf die Grundlage seiner Kausalerklärungen nach deduktiver Logik. Selbst die Philosophie sollte zu einer Art Universalmathematik fortentwickelt werden (vgl. MAYRING 1990, S. 4). Die diesem Denksystem folgende Vorstellung vom Menschen faßte der in der Tradition DESCARTES' stehende französische Arzt LAMETTRIE 1748 in seinem Buch „L'homme machine“ besonders eindrücklich zusammen. Der Mensch als Maschine überantwortet sich einem Wissenschaftsverständnis, das ihn im wörtlichen Sinne als Gegenstand begreift und die Beziehungen der Gegenstände zueinander mit Mitteln einer „sozialen Physik“ (COMTE) zu analysieren hofft. Dieses hier in seinen historischen Wurzeln kurz skizzierte Denken erstreckt sich, wenngleich es sich immer wieder heftiger Kritik ausgesetzt sieht (vor allem im Positivismusstreit; vgl. ADORNO u. a. 1969), in sublimierter Form bis in die Gegenwart und hat in der Sozialpädagogik im Konzept einer technologischen Theorie/Sozialtechnologie (RÖSSNER 1975) seinen vorläufig differenzier testen Niederschlag gefunden.

In jüngster Zeit richtet sich die Kritik an der naturwissenschaftlichen Orientierung der Sozialwissenschaften insbesondere gegen die dem quantitativen Paradigma verbundene Forschungsmethodologie. Wohl auch aus Enttäuschung über eine Vielzahl banaler bzw. widersprüchlicher empirischer Ergebnisse wird die (ausschließliche) Angemessenheit quantitativer Forschungsdesigns und -methoden und damit die sie fundierende Erkenntnis- bzw. Wissenschaftstheorie zunehmend in Zweifel gezogen. Kritisiert wird eine Forschungsmethodologie, die ihren Gegenstand hypothesengeleitet zergliedert, den Wirklichkeitsbereich des Gegenstandes standardisiert und die durch Beobachtung und Experiment gewonnene Erfahrung zweckrational verrechnet.

3.1 Kritik der Rekonstruktion von Objekteigenschaften mittels standardisierter Verfahren

Bestimmungsmerkmale von Objekten der Sozialforschung (Meinungen, Einstellungen, Befindlichkeiten usw.) werden im allgemeinen als vorläufige Resultate einer Wechselwirkung zwischen individuellen Anlagedispositionen und spezifischen Umweltbedingungen aufgefaßt und wissenschaftlich als Konstrukte definiert. Das wesentliche Bestimmungsmerkmal eines Konstrukts lautet, daß ein vorab subjektiv bestimmbares nomologisches Konzept durch empirische Untersuchungen schrittweise dem Konstrukt (z. B. Motivation) angenähert werden soll. Mithin geht es darum, eine Gegenstandsverankerung des Konstrukts zu erreichen.

Dieses eben genannte Bestimmungsmerkmal enthält eine Problematik, die offenbar wird, wenn man die Rekonstruktion von Objekteigenschaften als „eine Funktion des mit der Forschung ... realisierten Interaktionsvorgangs“ (SCHMIDT 1974, S. 22f.) analysiert. Dabei stellt sich nämlich heraus, daß die Voraussetzungen der Rekonstruktion, also das Aufgreifen konkreter Reiz- und Verhaltensmerkmale, selbst einem Rekonstruktionsprozeß unterliegt, der zudem unterschiedlich, d. h. zum einen im Interaktionssystem des untersuchten Objekts (S_i), zum anderen im Interaktionssystem des Forschers (S_F) verankert ist. Der über die Variablen DE (dispositionelle Eigenschaft), R (Reizlage), V (Verhalten) konstituierte Wechselwirkungszusammenhang impliziert, daß der Untersuchungsgegenstand des Forschers nicht mit dem Individuum als Objekt gleichgesetzt werden kann. Vielmehr handelt es sich beim Untersuchungsobjekt um das Resultat der Auseinandersetzung des Individuums mit den spezifischen Bedingungen der Untersuchungssituation. Da sowohl die Reizlage (R) als auch das Verhalten (V) zugleich in unterschiedlichen Interaktionssystemen (S_i/S_F) verankert sind, müssen folgerichtig auch die Resultate der Verarbeitung von Reizlage und Verhaltensresultat prinzipiell unterschieden werden.

Damit kommt zum Ausdruck, daß die objektive Rekonstruktion von Bestimmungsmerkmalen der Forschungsobjekte überhaupt erst geleistet werden kann, wenn die Voraussetzung einer kongruenten Rekonstruktion von R und V erfüllt ist. Diesem Postulat kann aber nur nachgekommen werden, indem das zu beforschende Objekt als Subjekt in den Forschungsprozeß miteinbezogen wird; denn nur im Verlauf eines wechselseitig korrektiven Informationsaustausches über die Wirkungen von R und V in beiden Interaktionssystemen wäre die geforderte Kongruenz annäherungsweise herstellbar.

Zweifelsfrei ist das Subjekt Ausgangspunkt und Ziel sozialwissenschaftlicher Forschung, und dennoch schreibt die quantitative Methodologie die Distanz gegenüber dem Subjekt als Objekt der Forschung vor. Nicht selten verselbständigt sich aus dieser Distanz heraus der Methodenapparat gemäß seiner inneren Logik und dominiert den Gegenstand, auf den er sich richtet. „Die Dinghaftigkeit der Methode, ihr eingeborenes Bestreben, Tatbestände dinghaft zu machen, wird auf ihre Gegenstände, eben die ermittelten subjektiven Tatbestände, übertragen, als ob diese an sich dingfest wären.“ (ADORNO 1972, S. 514)

Anthropologische und erkenntnislogische Einsichten widersprechen einer Entsubjektivierung des Forschungsprozesses und begründen die Aufhebung

der innerhalb des quantitativen Paradigmas vorgeschriebenen strikten Subjekt-Objekt-Trennung² (vgl. BOGUMIL/IMMERFALL 1985, S. 69 f.).

Mit der Herausarbeitung dieses zentralen Prinzips qualitativer Sozialforschung (vgl. GIRTLE 1988, S. 11; LAMNEK 1988, S. 23; MAYRING 1990, S. 9) wird gleichzeitig die erste Hauptforderung einer praxeologischen Forschungsmethodologie erfüllt: die Öffnung gegenüber dem Objekt der Forschung als Subjekt.

3.2 Offenheit des Forschungsprozesses

Erst mit der Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung mit dem Ziel, menschliche Forschungsobjekte als jeglicher theoretischen Zugangsweise prinzipiell unverfügbare Forschungssubjekte anzuerkennen, ändert sich auch die Qualität der Kommunikation zwischen beiden: Aus dem Kreuzverhör wird ein Dialog. „Dies hat zwei für qualitative Sozialforschung wichtige Folgen: Zum einen führt sie zur Reduzierung der Festigkeit des eigenen Vorverständnisses, indem sie lehrt, die ‚Antworten‘ als Antworten des Gegenübers hochzuschätzen und ernst zu nehmen, zum anderen tendiert sie dazu, Antworten nicht im engen Sinne als Beantwortung bestimmter Fragen, sondern eher als ‚freie Äußerungen‘ mit einer gewissen Spontaneität und Unabhängigkeit von der Fragestellung zu begreifen, fördert also die Offenheit dem gesuchten Objekt gegenüber.“ (KLEINING 1982, S. 241)

Der offen angelegte Dialog rechnet nicht nur mit dem Unerwarteten (ebd. S. 242; vgl. auch LAMNEK 1988, S. 22; MAYRING 1990, S. 16) in der Gestalt auffälliger, das Vorverständnis irritierender Aussagen, sondern er sieht darin zugleich das wichtige Ferment, den Hypothesen- bzw. Theorieentwicklungsprozeß voranzutreiben. Eben dieser im offenen Dialog vermittelte Prozeß ist selbst grundsätzlich als offener zu begreifen, insofern das Ende des Untersuchungszeitraums nicht mit seinem Ende zusammenfällt, sondern eine willkürliche Setzung darstellt,³ mit der die iterative schrittweise Annäherung „der epistemische(n) Struktur des Forschers an die vorgefundene Struktur des Gegenstandes“ (KLEINING 1982, S. 243) abbricht. Der Abschließbarkeit der Annäherungsbewegung widersetzt sich nämlich zum einen der durch den Eingriff in den Wirklichkeitsbereich des untersuchten Subjekts angestoßene, letztlich uneinholbare Prozeß der Veränderung der Subjektstruktur, zum anderen wird der das Theorie-Praxis-Verhältnis kennzeichnende Modus praktischer Differenz durch eine vermittels qualitativer Empirie mit ihrem Praktischwerden konfrontierte und demzufolge korrigierte Theorie eben nicht aufgehoben, da

2 Die Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung bereinigt selbstverständlich nicht alle mit der Trennung verbundenen erkenntnistheoretischen Probleme; zum Teil eröffnet sie lediglich neue Fragen: Läßt sich annäherungsweise Kongruenz überhaupt herstellen? Resultiert nicht aus der Interaktion S_F/S_1 ein Prozeß, bei dem sich unter dem Einfluß von S_F die „objektive“ Gestalt von S_1 laufend verändert und sich so einer verlässlichen Rekonstruktion prinzipiell entzieht, also quasi die hermeneutische Differenz zwingend fortschreibt?

3 Diese Tatsache rührt an das im Rahmen qualitativer Methodologie bisher ungelöste Problem, an welcher Stelle und nach welchen Kriterien ein a priori unabschließbarer Prozeß selektiv gesteuert und abgebrochen werden soll.

das Subjekt ansonsten entgegen der es betreffenden Grundauffassung qualitativer Sozialforschung wiederum technisch verfügbar würde.

Das für den Dialog zwischen Forscher und Forschungssubjekt sowie den daraus resultierenden Theoriebildungsprozeß gleichermaßen geforderte Prinzip der Offenheit betrifft als ein durchgängiges auch die Methodologie und die Methoden qualitativer Sozialforschung, die sich beide jederzeit am Objekt/Objektbereich und den darauf gerichteten Erkenntnisinteressen zu bestimmen, d. h. unter Umständen auch zu modifizieren haben (vgl. LAMNEK 1988, S. 217). Auch die Erfüllbarkeit der zweiten Hauptforderung an eine praxeologische Empirie ist somit in Übereinstimmung mit einem zentralen Prinzip qualitativer Sozialforschung hinreichend nachgewiesen.

3.3 Kommunikation im Forschungsprozeß

Die im Rahmen klassischer Empirie unabdingbare Standardisierung der Forschungssituation, mit dem Ziel jegliches als Störquelle definiertes Interaktionsgeschehen zwischen Forscher und Forschungssubjekt zu identifizieren und nach Möglichkeit auszuschalten, wird innerhalb des qualitativen Paradigmas in der Absicht aufgelöst, „das (den Forscher, H. L.) informierende Gesellschaftsmitglied als prinzipiell orientierungs-, deutungs- und theoriemächtiges Subjekt“ (SCHÜTZE 1978, S. 118) anzuerkennen. Aus der Einsicht in die Verwobenheit alltäglicher und wissenschaftlicher Theoriebildungsprozesse (LAMNEK 1988, S. 24; 1989, S. 195f.) folgt die Aufwertung der Kommunikation zwischen Forscher und Forschungssubjekt zum konstitutiven Merkmal und Gegenstand der Forschung (vgl. HOFFMANN-RIEM 1980) „Die Interaktionsprozesse von sich verändernden Forschern und Subjekten sind also die eigentlichen Daten der Sozialwissenschaften im Sinne qualitativer Forschung.“ (MAYRING 1990, S. 20)

Offenheit und Kommunikation sind somit zwei notwendig aufeinander bezogene qualitative Dimensionen, die die Ebene aufspannen, auf der der Forscher in dem Bemühen zu handeln sucht, die Forschungssituation möglichst weitgehend der natürlichen alltäglichen Situation anzunähern, um darüber die Perspektive der Betroffenen herauszuarbeiten (vgl. GIRTLE 1988, S. 39).

4. Kommunikationsbezogene Differenzierung qualitativer Untersuchungspläne und -verfahren

Die Qualität kommunikativer Interaktion zwischen Forscher und Forschungssubjekt kann auf dem Hintergrund einer Unterscheidung zwischen Untersuchungsplan und Untersuchungsverfahren differenziert werden. In unserem Fall liegen der Differenzierung zwei wesentliche Kriterien zugrunde:

- a) Annäherung an die natürliche Alltagskommunikation,
- b) Kommunikation zwischen Forscher und Forschungssubjekt über den gesamten Verlauf des Forschungsprozesses (Erhebung, Auswertung, Interpretation von Daten).

Unter dem Gesichtspunkt einer möglichst weitgehenden Übereinstimmung mit diesen Kriterien kann folgende Auswahl qualitativer *Untersuchungspläne* und *Untersuchungsverfahren* (Erhebung/Auswertung) getroffen werden.⁴ Ihre Definition erfolgt im Anschluß an die Übersicht.

I *Untersuchungspläne*

- a) Deskriptive Feldforschung
- b) Aktionsforschung

II *Erhebungsverfahren*

- a) Narratives Interview
- b) Gruppendiskussion
- c) Teilnehmende Beobachtung

III *Auswertungsverfahren*

- a) Inhaltsanalytische Verfahren unter Einschluß des Prinzips der kommunikativen Validierung

Ia) *Deskriptive Feldforschung*

Unter Maßgabe einer Minimierung methodisch bedingter Störeinflüsse bei gleichzeitiger Maximierung der Annäherung an die Innenperspektive der Forschungssubjekte beobachtet und kommuniziert der Forscher unmittelbar im Feld (MAYRING 1990, S. 38–40).

Ib) *Aktionsforschung*

Forschung und Anwendung der Forschungsergebnisse werden miteinander verknüpft mit dem Ziel, vermittels Diskussion/Selbstreflexion der am Forschungsgeschehen Beteiligten konkrete Probleme der Praxis, soweit wie möglich, einer gemeinschaftlich erarbeiteten Lösung zuzuführen (HEINZE 1987 S. 29f.).

IIa) *Narratives Interview*

Im Gegensatz zum standardisierten Interview fällt dem Forschungssubjekt im wesentlichen die Gesprächssteuerung, Reihung der Gesprächsthemen und Deutung der Erzählinhalte zu. Über das relativ freie Erzählenlassen von Geschichten sollen die darin aufgehobenen subjektiven Deutungsmuster eher zugänglich werden. Die dabei erzeugte Asymmetrie zwischen Forscher und Forschungssubjekt entspricht einer nicht unüblichen Alltagssituation: Jemand erzählt, andere hören aufmerksam zu (vgl. WIEDEMANN 1986; SCHÜTZE 1987).

IIb) *Gruppendiskussion*

Gegenüber dem Einzelinterview eröffnet die Gruppendiskussion die Möglichkeit, speziell solche individuellen/gruppenspezifischen Meinun-

4 MAYRING (1990, S. 26) führt in diesem Zusammenhang zu Recht an, daß der flexible gegenstandsangemessene Einsatz qualitativer Methoden häufig an einer mangelhaften Unterscheidung zwischen Untersuchungsplan und Untersuchungsmethoden scheitert. Diese mangelhafte Differenzierung spiegelt sich auch in der Forderung, *eine* praxeologische Forschungsmethode entwickeln zu wollen.

gen bzw. Einstellungen zu erheben, die eng mit dem sozialen Kontext (öffentliche Meinung, kollektive Meinungen/Einstellungen, Ideologien) verwoben sind. Für die Prozeßanalyse der Entstehung/Veränderung von Meinungen bzw. Einstellungen in der Gruppe ist das Verfahren besonders geeignet. Als vermittelndes (vs. ermittelndes) Verfahren umfaßt es in Übereinstimmung mit dem Aktionsforschungsdesign die Teilschritte: Diagnose, Intervention und Evaluation (LAMNEK 1989, S. 126–130; MAYRING 1990, S. 53–56).

IIc) *Teilnehmende Beobachtung*

Das Verfahren entspricht in besonderer Weise den Erfordernissen deskriptiver Feldforschung. Der Forscher arbeitet in der Regel höchstens halb-standardisiert unter Zuhilfenahme eines Beobachtungsleitfadens. Ziel der Forschungstätigkeit ist das methodisch kontrollierte Verstehen (Beobachtung/Kommunikation) individueller und/oder kollektiver Handlungsvollzüge und Deutungsmuster.

IIIa) *Inhaltsanalytische Verfahren unter Einschluß des Prinzips kommunikativer Validierung*

Verfahren der Inhaltsanalyse (LAMNEK 1989, S. 167 ff.) befassen sich mit der Systematisierung und Interpretation kommunikativ vermittelten Interaktionsgeschehens, das in Form fixierten Materials vorliegt (z. B. Tonband-, Videoaufzeichnungen). Der inhaltsanalytische Prozeß kann dabei in zweifacher Hinsicht kommunikativ verlaufen. Unabdingbar ist zum einen der wissenschaftliche Diskurs, bei dem verschiedene Forscher ohne vorformulierte Analysekriterien eine mit der Innenperspektive des Forschungsobjekts annäherungsweise kongruente Interpretation zu erarbeiten versuchen. Zum anderen bietet sich an, die Forschungsobjekte im Interesse einer verbesserten Validität und zum Zweck der diskursiven Rückvermittlung der Forschungsergebnisse in den Interpretationsprozeß durchgehend oder abschließend miteinzubeziehen (LAMNEK 1988, S. 152–153).

Die hier aufgrund der obenstehenden Kriterien getroffene Auswahl qualitativer Handlungspläne und Methoden ist nun keineswegs dazu gedacht, den Erörterungshorizont einer möglichen Inanspruchnahme qualitativer Sozialforschung in der Pädagogik gemäß der handlungstheoretischen Forderung nach praxeologischer Empirie vorzeitig einzuengen. Die vorläufige Abtrennung eines Teilbereichs qualitativer Sozialforschung ist heuristisch begründet. Sie leistet lediglich den Nachweis, daß innerhalb dieses Bereichs die Voraussetzungen zur Erfüllung des ersten Teils der dritten Hauptforderung, nämlich der dem Forschungsprozeß eigenen interindividuellen Verständigung über menschliche Praxis, gegeben sind.

Auf den zweiten Teil der besagten Forderung, d. h. auf das Ziel einer vernünftigen Planung und Veränderung menschlicher Praxis, nimmt explizit ausschließlich das Aktionsforschungsdesign Bezug. Angesichts der prinzipiell nachweisbaren Affinität zwischen dem Aktionsforschungsdesign und dem praxeologischen Forschungsideal wird auf diesen Untersuchungsplan näher eingegangen.

4.1 Kritische Bezugnahme handlungstheoretisch begründeter Pädagogik auf das Aktionsforschungsdesign

Im Anschluß an die erste systematische Darstellung einer Theorie des pädagogischen Experiments (BENNER 1972 a, S. 25–53) beklagt der Verfasser, daß „die Entwicklung einer praxeologischen Forschungsmethode“ (1972b, S. 784) noch ausstehe; folglich könne auch seine handlungstheoretische Systematik vorerst nicht forschungsrelevant werden. Fünf Jahre später, gewissermaßen zur Hochzeit der theoretischen Begründung und Praxis von Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum, wird deren Programm erstmals explizit als ein möglicher Weg hin zu einer praxeologischen Empirie angesprochen (BENNER 1977, S. 22). Die Bezugnahme wird möglich, da Aktionsforschung in Übereinstimmung mit einem wesentlichen Ziel handlungstheoretisch begründeter Empirie „versucht, ... die retrospektive Blickwendung und deren Befangenheit im hermeneutischen Zirkel zu überwinden und Forschung nicht auf den schon historisch gewordenen Standpunkt des Handelnden zu beziehen, sondern unmittelbar vom Standpunkt des Handelnden aus zu betreiben“ (ebd., S. 24).

Dennoch kann nach Ansicht BENNERS die Fortentwicklung der Aktionsforschung zu einer praxeologischen Forschung der Pädagogik überhaupt nur gelingen, wenn die in der pädagogischen Handlungstheorie grundgelegte Dialektik von Theorie und Praxis, Theorie und Forschung sowie Forschung und Praxis unter dem Primat der Praxis Anerkennung findet. Demzufolge leitet BENNER (1977, S. 27; 1978, S. 351) drei zentrale Konsequenzen für die Erweiterung und pädagogische Ausgestaltung des Aktionsforschungsdesigns ab:

- „1. Wenn Objektivität, Reliabilität und Validität erziehungswissenschaftlicher Aussagen nur nach Kriterien pädagogischer Handlungstheorie bestimmbar sind, dann läßt sich das Methodenproblem erziehungswissenschaftlicher Forschung nur im Zusammenhang der Diskussion über pädagogische Handlungstheorie lösen.
2. Der Forschungsbegriff der Aktionsforschung muß daher differenziert werden in einen Begriff pädagogischer Handlungstheorie und einen Begriff pädagogischer Handlungsforschung, welche Erziehungspraxis und Handlungstheorie mit deren Praktischwerden konfrontiert und zur Überprüfung, Kritik und Weiterentwicklung handlungstheoretischer Praxisorientierung beiträgt.
3. Angesichts dieser wechselseitigen Praxisverwiesenheit von Theorie und Forschung ist die Entwicklung einer pädagogischen Handlungstheorie und Handlungsforschung ... wesentlich auch von den Bedingungen und Möglichkeiten des Praktischwerdens pädagogischer Handlungsorientierungen in der Erziehungswirklichkeit, d. h. von der Möglichkeit pädagogischer Experimente abhängig.“

Analog richtet SCHMIDT (1981, S. 300) aus der Sicht der Sozialpädagogik dieselbe Kritik an die Adresse der Aktionsforschung. Für eine handlungstheoretisch begründete Pädagogik/Sozialpädagogik ist daher ein linearer Theorie-

Praxis-Bezug und folglich die Identischsetzung von Forschung und Aktion, die einem Rückfall in den praktischen Zirkel (HERBART) gleichkäme, obsolet. Die hiermit formulierten Forderungen an eine zu entwickelnde praxeologische Forschungsmethodologie geben der weiteren Erörterung im wesentlichen zwei Fragen auf:

- a) Inwieweit haben die seitens der handlungstheoretisch begründeten Pädagogik gegen das Aktionsforschungsdesign vorgebrachten Kritikpunkte ihre Berechtigung?
- b) In welchem Umfang lassen sich die aus Kritikpunkten an der Aktionsforschung hergeleiteten Voraussetzungen für die Entwicklung einer praxeologischen Forschung auf der Grundlage qualitativer Wissenschaftstheorie und Methodologie erfüllen?

4.2 Kritik der Kritik handlungstheoretisch begründeter Pädagogik am Aktionsforschungsdesign

Die pauschale Bezugnahme der Vertreter einer handlungstheoretisch begründeten Pädagogik auf „die“ Aktionsforschung führt zwangsläufig zu einer ebenfalls pauschalierenden Kritik am Aktionsforschungskonzept. So wird die verschiedenen Aktionsforschungsansätzen innewohnende Gefahr, Theorie und Praxis nahtlos miteinander zu verknüpfen und in der Folge keine Aktionsforschung, sondern politischen Aktivismus zu praktizieren, zum generellen Angriffspunkt der Kritiker dieses Forschungsdesigns.

Dabei wird übersehen, daß den das dialektische Theorie-Praxis-Verhältnis bedrohenden integrativen Verkürzungen zum praktischen oder theoretischen Pol hin, auch innerhalb des Lagers der Aktionsforscher, durchaus Beachtung zukommt. Daß dabei dem Zusammenfallen von Theorie und Praxis, Forschung und Aktion im praktischen Pol mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden mußte, hatte im wesentlichen zwei Gründe. Erstens hielt man die auf Theorie reduzierte sozialtechnologische Variante LEWINSchen Ursprungs im Gefolge der hart geführten Auseinandersetzung mit der klassischen Empirie und der ihr zugeschriebenen systemstabilisierenden Funktion für überwunden. Zweitens war aus den bis zur Mitte der 70er Jahre vorliegenden Forschungsdokumentationen ersichtlich, daß Theorie weitgehend unter dem Primat politischer Praxis integriert worden war. So feierte der eigentlich schon totgeglaubte, naive Empirismus in den neuen Kleidern des politischen Aktionismus seine Wiederauferstehung. Diese Entwicklung fand durchaus nicht den ungeteilten Beifall der Aktionsforscher. So kritisieren HEINZE u. a. (1975) Bestrebungen, „die reflexive Distanz von Wissenschaft ganz zu überwinden und zur ‚reinen‘ gesellschaftspolitischen Aktion überzugehen“ (ebd., S. 41). Noch entschiedener bemüht sich KLAFFKI (1973, 1974) um die Entwicklung einer Konzeption von Aktionsforschung, bei der Forschung und Aktion zwar dialektisch miteinander verschränkt sind, gleichzeitig aber ihren eigenständigen Charakter als konstitutive Elemente des Forschungsprozesses bewahren. Nur so könne gewährleistet werden, daß sowohl „die praktische Innovationsfähigkeit der Beteiligten als auch die Möglichkeit einer noch überschaubaren Forschung“ (KLAFFKI 1973,

S. 511) aufrechterhalten und ein spezifischer Beitrag zur allgemeinen Theoriebildung geleistet werden kann.

Nun kompliziert gerade das hier als notwendig ausgewiesene Festhalten am dialektischen Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis respektive Forschung und Innovation die Operationalisierung eines je konkreten Aktionsforschungsplans ganz erheblich. Zentrale Schwierigkeiten ergeben sich hierbei bezüglich des Problems der Rollendifferenzierung und der Informationsvermittlung.

4.2.1 Zum Problem der Rollenendifferenzierung

Der zwischen angestrebter Rollenendifferenzierung und notwendiger Rollendifferenzierung, Distanz gegenüber und Identifizierung mit den Forschungssubjekten oszillierende Forschungsprozeß führt zu einer Konfrontation des dialog-konsens-theoretischen Ideals mit forschungspraktischen Notwendigkeiten. Für die daran Beteiligten resultiert daraus nicht selten eine Überforderungssituation, der jedoch partiell vorgebeugt werden kann. So gilt es zunächst, das Ideal totaler Subjektorientierung zu relativieren, da der Prozeß der Erkenntnisgewinnung auch innerhalb des Aktionsforschungsdesigns auf „das distanzierende ‚Zum-Objekt-Machen‘ dessen, worauf sich der Erkenntnisvorgang richtet ... (als) Voraussetzung der Selbstreflexion“ (MERZ 1985, S. 73) verwiesen ist. Zudem neigt der naiv mit dem Forschungssubjekt identifizierte Forscher dazu, „vorschnell vordergründige Orientierungen der Betroffenen“ (NAGEL 1983, S. 271) aufzugreifen.

Von folgenden Grundkonstellationen der Rollenverteilung in Forscher (F) und Forschungssubjekt (FS) ist auszugehen:

- 1) F und FS sind identisch. Durch den Wechsel praktischer Arbeit und introspektiver Distanz wird ein Selbstreflexionsprozeß angestrengt. Der Austausch mit weiteren im Forschungsfeld Tätigen ist möglich.
- 2a) Die Rollen von F und FS werden mehr oder weniger festgelegt. F und FS sind im Forschungsfeld miteinander vertraute gleichberechtigt Tätige.
- 2b) Wie unter 2a; F tritt als externer Forscher hinzu.
- 3a) Die Rollen von F und FS sind austauschbar. Kriterien für den Rollentausch sind von den Beteiligten (in Abhängigkeit von Situation/Person) festzulegen. F und FS sind im Forschungsfeld miteinander vertraute gleichberechtigt Tätige.
- 3b) Wie unter 3a; F tritt als externer Forscher hinzu.

Selbst für den Fall einer Identität von Forscher und Forschungssubjekt ist ein gänzlich Verschmelzen der Forscher- und der Praktikerrolle nicht denkbar, da auch der sich selbst forschend begleitende Praktiker bei der Dokumentation (z. B. Tagebuchaufzeichnungen) und erst recht bei der Reflexion seiner Praxis notwendig einen distanzierenden Blickwinkel einnimmt, während er als praktisch Tätiger zumindest zeitweise in der Praxis aufgeht und sich auf Beteiligte einläßt.

Für die Konstellationen 2a/3a und in noch stärkerem Maße 2b/3b sind außerdem über Kontextbedingungen vermittelte, konfliktträchtige Distanzie-

rungeffekte zu bedenken, wie sie etwa durch unterschiedliche Wahrnehmungsmuster und Interaktionsstandards (GSTETTNER 1979, S. 196) ausgelöst werden können. Gerade durch Identifizierungsangebote werden „faktisch bestehende Unterschiede“ zum Vorschein gebracht. Von Anfang an ist daher im Zusammenhang einer offenen Auseinandersetzung über Ziele und Inhalte eines Aktionsforschungsprojekts auf eine klare, wenngleich vorläufige Rollendefinition zu achten. Gelingt dies nicht und greift der erkenntnistheoretisch widerlegte Anspruch einer „totalen“ Rollenendifferenzierung Platz, besteht die Gefahr, daß „das dialektische Wechselverhältnis zwischen reflektierender Distanz, vermittelnder Kommunikation und parteieingreifenden Engagements“ (GSTETTNER 1991, S. 268) kollabiert und ein „interaktionistisch verkürztes Verständnis gesellschaftlicher Praxis“ (NAGEL 1983, S. 257) Einzug hält.

4.2.2 *Zum Problem der Informationsvermittlung*

Der Daten und Interpretationen umfassende Rückkopplungsprozeß in der Aktionsforschung verläuft auf zwei Ebenen (A = laufendes Forschungsprojekt, B = allgemeiner Theoriebildungsprozeß/scientific community) und kann auf Ebene A zwei wesentlich unterschiedliche Qualitäten annehmen, die von der Rollendefinition im Verhältnis Forscher – Forschungssubjekt abhängen. Je nachdem, ob und inwieweit Forschungssubjekte an der Interpretation der Daten beteiligt sind, werden Aussagen/Interpretationsergebnisse entweder nur an die Forschungssubjekte zurückgemeldet und kommunikativ validiert oder die Rückmeldung der Ergebnisse geht in der interpretativ-kommunikativen Validierung mehr oder weniger auf. Probleme entstehen „einerseits durch die Abstraktion von der eigenen Sichtweise bei vergleichenden Interpretationen, andererseits dann, wenn die Interpretation die Ebene subjektiver Intentionalität verläßt und ihre Ergebnisse für die Betroffenen nicht mehr unmittelbar nachvollziehbar sind“ (FLICK 1991, S. 170). Nicht selten kommt es deswegen zu Abwehrreaktionen auf seiten der Forschungssubjekte und infolgedessen zu „zeitraubenden und konflikträchtigen“ (MERZ 1985, S. 76) Vermittlungsprozessen.

Zu bedenken ist überdies, daß sich sowohl für die Informationsvermittlungsprozesse auf der Ebene A als auch für die Rückkopplung des allgemeinen Theoriebildungsprozesses an die Praxis die Frage nach der didaktisch-methodischen Initiierung und Gestaltung von auf Innovation zielenden Lernprozessen stellt. Selbst für den Fall interpretativ-kommunikativen Vorgehens entstehen aufgrund der Unmöglichkeit gänzlicher Rollenendifferenzierung punktuell Vermittlungsaufgaben von didaktischem Aufforderungsgehalt. Schließlich kann nicht davon ausgegangen werden, daß die Aushändigung eines kommunikativ validierten Forschungsberichts bzw. einer Dokumentation des aktuellen Forschungsstandes allgemein bereits von sich aus innovativ wirkt. In der bisherigen Aktionsforschungsdebatte wird dieses Problem zu wenig thematisiert.

5. Gütekriterien praxeologischer Forschung

Die Aussage, die Bestimmung der Gütekriterien praxeologischer Forschung könne nur nach Kriterien pädagogischer Handlungstheorie erfolgen (BENNER 1977, S. 27; 1978, S. 351; SCHMIDT 1981, S. 302), ist insofern irreführend, als mit dem Nachweis einer prinzipiellen Aneignbarkeit von Untersuchungsplänen/Untersuchungsverfahren qualitativer Sozialforschung durch die handlungstheoretisch begründete Pädagogik/Sozialpädagogik gleichzeitig die Anerkennung qualitativer Gütekriterien im Rahmen praxeologischer Forschungsvorhaben geboten ist. Besagte Kriterien gelten selbstverständlich für alle qualitativen Untersuchungspläne/Untersuchungsverfahren, somit auch für das Aktionsforschungsdesign. Es stellt daher auch keine „unbestimmte Negation der empirischen Sozialwissenschaft“ (BENNER 1978, S. 349; SCHMIDT 1981, S. 301) dar, sondern profiliert sich zum einen, und zwar erkenntnistheoretisch begründet, als eine mögliche Vorgehensweise aus der Palette qualitativer Sozialforschung in Abhebung vom quantitativen Paradigma, reflektiert zum anderen aber auch – und das gilt mit Ausnahme von Forschern, die am interpretativen Paradigma rigide festhalten (z. B. GIRTLE 1988), für die qualitative Sozialforschung insgesamt – mögliche Nahtstellen zur klassischen Empirie.

Ein erheblicher Teil der Begründung praxeologischer Forschung ist aus der kritischen Auseinandersetzung mit den kausal-analytischen Verfahren der klassischen Empirie erwachsen. Ähnliches gilt für die Entwicklung innerhalb der qualitativen Sozialforschung. Gewissermaßen im Spiegel der klassischen Empirie wurden hier über die Zeit spezifische Gütekriterien entwickelt.

5.1 Spezifische qualitative Gütekriterien

Sofern sich qualitative Sozialforscher überhaupt Gedanken um die eigene „Wissenschaftlichkeit“ im traditionellen Sinne machen, befinden sie sich in dem Dilemma, sich einerseits von den klassischen Gütekriterien lösen zu wollen, andererseits auf sie Bezug nehmen zu müssen, wo eine Überprüfung ihrer Interpretation durch andere Forscher ermöglicht werden soll. Dabei auftretende Unterschiede bei der inhaltlichen Bestimmung und Gewichtung einzelner Gütekriterien verweisen auf prinzipiell unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ausgangslagen und begründen überdies die Notwendigkeit, den paradigmatischen Anspruch qualitativer Sozialforschung durch spezifische Gütekriterien zu sichern. Aus der auf die klassischen Gütekriterien bezogenen Erörterung qualitativer Standpunkte lassen sich drei zentrale Voraussetzungen extrahieren, nach denen sich die Güte qualitativer Forschungsergebnisse bestimmt.

I. Verfahrensdokumentation (Objektivität)

Der Prozeß der Ergebniserhebung muß im Detail und über alle Forschungsabschnitte (Explikation des Vorverständnisses, Auswahl des Untersuchungsplans, Auswahl und Kombination der Methoden, Durchführung, Modifikation der Methoden/Methodenkombination am Gegenstand) dokumentiert werden.

II. *Nähe zum Gegenstand (Reliabilität)*

Die Reduktion von Forschungssubjekten zu reinen Datenlieferanten wird aufgehoben. Es erfolgt die Analyse und Abstimmung der Interessen der am Forschungsprozeß Beteiligten hinsichtlich solidarisch zu erarbeitender Situationsdeutungen und Problemlösungsversuche. Damit wird die Erwartung verknüpft, gegen eine Verdinglichung gerichtete, bewußte Abwehrmechanismen der Forschungssubjekte vorzubeugen.

III. *Argumentative Interpretationsabsicherung (Validität)*

Die Qualitätsabschätzung von Interpretationen erfolgt:

- a) hinsichtlich der Systematik kommunikativer Validierung (z. B. in Anwendung der Dialog-Konsens-Methoden nach SCHEELE/GROEBEN 1988),
- b) hinsichtlich der Bemühungen, nach Alternativdeutungen zu suchen, solche festzuhalten und zu überprüfen (Widerlegung von negativen Fällen als Geltungsbegründung, vgl. MAYRING 1990, S. 104–106).

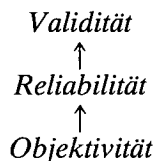
Obwohl die erkenntnistheoretisch zu kritisierende Subjekt-Objekt-Trennung innerhalb des qualitativen Paradigmas aufgehoben werden kann, dürfen die Schwierigkeiten nicht übersehen werden, die bei der Interpretation des erhobenen Datenmaterials eigentlich erst einsetzen. Diese Schwierigkeiten sind mit folgenden methodologisch zu klärenden Fragen verbunden:

- a) Nach welchen Regeln soll das Forschungsobjekt als Subjekt in den Prozeß der Datenanalyse miteinbezogen werden?
- b) Nach welchen Kriterien lassen sich bewußte, oder gar unbewußte Verzerrungen des Datenmaterials erkennen und bewerten?
- c) Welchen Stellenwert haben die im Datenmaterial vermittelten Kontextbedingungen, und wie lassen sie sich bestimmen?

Erschwert wird die Interpretation insbesondere dann, wenn der Forscher direkt an der Herstellung des Datenmaterials beteiligt ist (z.B. narratives Interview). Damit sind auch die Schwierigkeiten benannt, die sich bei einer interpretativ-kommunikativen Überprüfung der Validität ergeben.

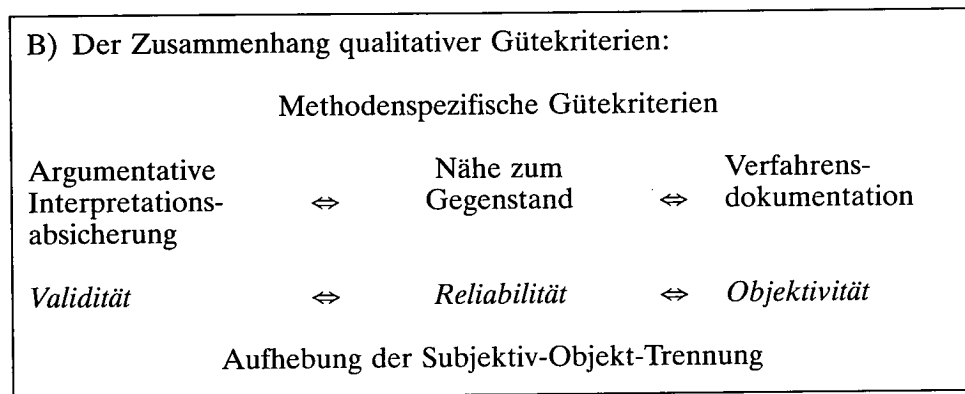
Nicht übersehen werden darf, daß der Zusammenhang qualitativer Gütekriterien gegenüber dem Verhältnis von Objektivität, Reliabilität und Validität im Rahmen klassischer Empirie eine neue Qualität begründet. Die folgende schematische Gegenüberstellung verdeutlicht diesen Sachverhalt.

A) Der Zusammenhang klassischer Gütekriterien:



Schema A zeigt die vertikale Verbindung hierarchisch geordneter Voraussetzungen für die Qualität wissenschaftlicher Aussagen, wobei Objektivität und

Reliabilität als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für Validität gesetzt werden (vgl. LAMNEK 1980, S. 110).



Schema B zeigt die horizontale Verbindung wechselseitig aufeinander wirkender Voraussetzungen für die Qualität wissenschaftlicher Aussagen; wobei die Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung gesetzt wird. Schema B nimmt auch darauf Bezug, daß für einzelne qualitative Methoden darüber hinaus spezifische Gütekriterien entwickelt wurden. In Anlehnung an BECKER/GEER (1979) zitiert MAYRING (1990, S. 102) z.B. für die Methode teilnehmender Beobachtung, bezogen auf die Phase der Datenerhebung, drei Güte Merkmale:

- „Glaubwürdigkeit der Personen, mit denen man im Feld Kontakt hat: Sind die Forschungssubjekte offen und ehrlich?
- Reaktivität des Materials: Ist von den Forschern nach dem Material gefragt worden oder wurde es spontan geäußert?
- Sozialbeziehungen Forscher – Subjekte: Gibt es während der Feldforschung Störfaktoren in den sozialen Beziehungen der Beteiligten?“

Insgesamt zeigt die Gegenüberstellung quantitativer und qualitativer Gütekriterien, daß die qualitative Sozialforschung in der Lage ist, über eine Orientierung an den Forderungen klassischer Empirie hinaus, eigenständige Gütekriterien zu benennen und methodenspezifisch zu differenzieren.

5.2 Spezifische Gütekriterien praxeologischer Forschung

Welche Gütekriterien können nun darüber hinaus für eine praxeologische Forschung in der Pädagogik angeführt werden? Die Güte praxeologischer Forschung bemißt sich notwendig danach, ob und inwieweit sich die zu erforschende Praxis an den Forderungen eines gesellschaftlich-praktischen Experiments orientiert. Diesbezüglich gelten die die BENNERSche Systematik konstituierenden Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns sowie die daraus abgeleiteten Prinzipien *methodischer*, *thematischer* und *institutioneller Offenheit* (vgl. BENNER 1991 b, S. 115 ff.). Eben diese Gütemaßstäbe praxeolo-

gischer Forschung *perspektivieren* (BENNER 1989, S. 383) die Aneignung qualitativer Untersuchungspläne und -verfahren im Bereich handlungstheoretisch begründeter Pädagogik. Selbstverständlich erfolgt diese Perspektivierung immer relativ zum jeweils erreichten gesellschaftlichen Entwicklungsstand, also im wesentlichen in Abhängigkeit von politisch-ökonomischen Entscheidungsprozessen.

6. *Praxeologische Forschung: Handlungstheoretisch orientierter Modus qualitativer Sozialforschung*

Die Analyse der zentralen Prinzipien qualitativer Sozialforschung hat erbracht, daß das qualitative Forschungsparadigma den Erfordernissen einer handlungstheoretisch begründeten Pädagogik entspricht. Die notwendige Differenzierung qualitativer Sozialforschung nach Untersuchungsplan/Untersuchungsverfahren zeigt, daß jede Forderung nach „der“ praxeologischen Forschungsstrategie oder gar -methode seitens der Pädagogik (BENNER 1972, S. 49; 1991 a, S. 324) bzw. ihrer Teildisziplinen zu kurz greift. Hinsichtlich der Begleitforschung eines pädagogischen Experiments geht es vielmehr darum, bezüglich der jeweiligen Fragestellung und im Blick auf den Gegenstand des Erkenntnisinteresses einen angemessenen Untersuchungsplan und entsprechende Untersuchungsverfahren zu wählen und sie gegebenenfalls situations- und/oder personbedingt abzuändern.

Ausgangspunkt praxeologischer Forschung ist immer ein konkretes Problem pädagogischer Praxis. Diesbezüglich begleitet die Forschung pädagogische Praxis als eine Tätigkeit, die auf „Notwendigkeit im Sinne von Not ... antwortet, indem sie sie zu wenden sucht“ (BENNER 1983, S. 285). Die Notwendigkeit selbst offenbart sich über die Interessenartikulation der Betroffenen, deren Situationsdeutungen „den verbindlichen Ausgangspunkt für die Erarbeitung einer aktionsorientierenden Theorie und für die Chance ihres Praktischwerdens im pädagogischen Feld“ (KORDES 1984, S. 191) darstellen.⁵

Die Erarbeitung einer aktionsorientierenden Theorie ist in ihrer Bindung an eine spezifische Ausgangslage auf die allgemeinen Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns verwiesen. Diese Prinzipien dienen zum einen als Prüfkriterien einer dialektischen Situationsanalyse, zum anderen orientieren sie die Entfaltung eines pädagogischen Experiments, an dem Forscher, Praktiker und Betroffene im Sinne einer „Experimentiergemeinschaft“ (BENNER 1984, S. 382) mitwirken. Innerhalb dieser Gemeinschaft kommt dem Begleitforscher die Aufgabe zu, zu beraten, zu analysieren und auszuwerten.

Mit dem Forschungsdesign ändert sich die Struktur der Verzahnung von Forschungsprozeß und direkter Ergebnisvermittlung. Beim Aktionsforschungsdesign erfolgt die Ergebnisvermittlung parallel zum Forschungsprozeß zu vereinbarten Zeitpunkten, während sich etwa beim Design qualitativer

5 In diesem Sinne hat unlängst KRAIMER (1994) die Anwendungsmöglichkeiten des narrativen Interviews im Rahmen der deskriptiven Feldforschung differenziert vom Standpunkt der Sozialpädagogik ausgeleuchtet. Er kommt zu dem Schluß, daß sozialpädagogische Aufgabenstellungen in Praxis und Forschung am ehesten innerhalb eines qualitativen Ansatzes bearbeitet werden können.

Feldforschung die Ergebnisvermittlung meist an das vorläufige Ende des Forschungsprozesses anschließt.

Die unterschiedliche Form der Verzahnung erfolgt in beiden Fällen unbeschadet der Absicht, *verändernd* in pädagogische Praxis einzugreifen und dabei das dialektische Spannungsverhältnis zwischen Forschung und Aktion aufrechtzuerhalten. Da unter Anerkennung der Kategorie pädagogischer Differenz eine lineare Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse ausgeschlossen ist, gelten sowohl das pädagogische Experiment als auch der darauf gerichtete praxeologische Forschungsprozeß als prinzipiell unabgeschlossen. In Übereinstimmung damit kann praxeologische Forschung als ein *handlungstheoretisch orientierter Modus qualitativer Sozialforschung* begriffen werden.

Offen bleibt allerdings noch, ob und inwieweit auch quantitative Methoden im Rahmen praxeologischer Forschung aneignbar sind. Eine „auxiliar-anlaßbietende“ Funktion billigt BENNER (1972 a, S. 50) den quantitativen Verfahren kausal-analytisch ausgerichteter Empirie zwar zu, des weiteren relativiert er jedoch ihren Stellenwert nach Maßgabe seiner Theorie des pädagogischen Experiments: „Was die Möglichkeit einer Zusammenarbeit zwischen erkenntniswissenschaftlicher und praxeologischer Empirie betrifft, so muß zwischen erkenntniswissenschaftlichen Analysen in zufälligen Erziehungssituationen und erkenntniswissenschaftlichen Erhebungen in pädagogischen Situationen, d. h. im Bereich pädagogischer Experimente, unterschieden werden. Über die mögliche pädagogische Relevanz erkenntniswissenschaftlicher Erklärungen, bestimmter Regelmäßigkeiten des Erziehungsprozesses kann erst entschieden werden, wenn diese einer erziehungs- und bildungstheoretischen Kritik unterzogen und in pädagogischen Experimenten verändert worden sind ...“ (BENNER 1991 a, S. 331; in diesem Sinne auch SCHMIDT 1981, S. 298). Gegen diese Interpretation läßt sich kritisch einwenden, daß Verfahren der kausalanalytischen Empirie, soweit ihre Angemessenheit gegenstands-, absichts- und interpretationsbezogen überprüft wurde, Ergebnisse liefern können, die über den Nachweis varianter Gesetzmäßigkeiten hinaus auch innerhalb pädagogischer Experimente von Bedeutung sind. Gerade weil Erziehung/Pädagogik sich ganz überwiegend außerhalb der nach BENNERScher Systematik erst zu strukturierenden Experimentalräume abspielt, benötigt der Praxeologe auch die aus den Ergebnissen kausal-analytischer Verfahren zu entnehmenden Analysekriterien, um z. B. zu prüfen, inwieweit die Entfaltung pädagogischer Experimente durch die in der „zufälligen“ Erziehungssituation wirksamen gesellschafts- und sozialstrukturellen Bedingungen gehemmt werden kann. Wenn etwa LAMNEK (1985) durch Anwendung bi- und multivariater Verfahren im Rahmen einer Sekundäranalyse wesentliche Annahmen des „labeling approach“ bestätigt, so ist dies bezüglich einer handlungstheoretisch perspektivierten sozialpädagogischen Arbeit mit straffälligen Jugendlichen, die auf die Auflösung des Jugendstrafvollzugs zielt, in dreifacher Hinsicht bedeutsam: Die Resultate decken sozialstrukturelle Bedingungen der Kriminalisierung Jugendlicher auf und sensibilisieren für die Folgewirkungen und ein eventuelles Weiterwirken von Labeling-Prozessen selbst im pädagogischen Experiment. Im Hinblick auf die Begleitforschung unterstreichen sie die Notwendigkeit, auf den eben beschriebenen Sachverhalt methodisch vorbereitet zu sein. Die komplementäre Position (vgl. LAMNEK 1988, S. 232; FLICK 1991, S. 432) geht demzufolge unter dem

Begriff „Triangulation“ davon aus, daß durch multiplen methodischen Perspektivenwechsel eine Differenzierung von Erkenntnischancen erreicht werden kann, da „multiple und unabhängige Methoden gemeinsam nicht die gleichen Schwächen und Verzerrungspotentiale enthalten wie die Einzelmethoden“ (LAMNEK 1988, S. 234). Die Triangulation schließt je zwei unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten mit Bezug auf einen quantitativen bzw. qualitativen Untersuchungsplan ein:

A) *Quantitativer Untersuchungsplan*

- a) Kombination verschiedener quantitativer und qualitativer Erhebungs- und/oder Auswertungsverfahren (z.B. qualitative Fallanalysen im Anschluß an eine quantitative Fragebogenerhebung).

B) *Qualitativer Untersuchungsplan*

- a) Kombination verschiedener qualitativer Erhebungs- und/oder Auswertungsverfahren
- b) Kombination verschiedener qualitativer und quantitativer Verfahren (z. B. Quantifizierung qualitativer Daten mittels inhaltsanalytischer Kategorien- und Regelbildung; eventuell statistische Weiterverarbeitung).

Die Kombinationslinie A scheidet für eine unmittelbare Anwendung bei pädagogischen Experimenten aus, weil die entsprechenden wissenschaftstheoretischen Prämissen nur innerhalb eines qualitativen Designs zu erfüllen sind. Die Kombinationslinie B ist dagegen durchaus mit den Erfordernissen praxeologischer Forschung vereinbar. Triangulation wird von einigen Autoren in diesem Zusammenhang sogar als ausdrückliches Gütekriterium qualitativer Sozialforschung angesehen (FLICK 1987, S. 258; MAYRING 1990, S. 106).

Resümierend bleibt festzuhalten: Die Suche nach „eigenen“ Methoden praxeologischer Empirie wird, zumal auf dem Hintergrund einer notwendigen Differenzierung zwischen qualitativem Untersuchungsplan und qualitativen Untersuchungsverfahren, hinfällig. Vielmehr liegt die Verortung praxeologischer Forschung im qualitativen Paradigma nahe. Eine zu befördernde Forschung handlungswissenschaftlicher Pädagogik ist also dringend auf einen intensivierten Dialog mit der qualitativen Sozialforschung verwiesen.

Literatur

- ADORNO, TH. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt 1969.
- ADORNO, TH. W.: Soziologie und empirische Forschung. In: E. TOPITSCH (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln 1972.
- BENNER, D.: Pädagogisches Experiment zwischen Technologie und Praxeologie. In: Pädagogische Rundschau 26 (1972), S. 25–53(a).
- BENNER, D.: Pädagogische Differenz und pädagogische Forschung. In: Pädagogische Rundschau 26 (1972), S. 775–784(b).
- BENNER, D.: Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Kastellaun 1977.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim ²1978.
- BENNER, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: D. LENZEN (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 1, Theorien und Begriffe der Erziehung. Stuttgart 1983.
- BENNER, D.: Experiment, pädagogisches. In: D. LENZEN (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung (Bd. 2), Stuttgart 1984.

- BENNER, D.: Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim ³1991(a).
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München ²1991(b).
- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981.
- BOGUMIL, J./IMMERFALL, S.: Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum Selbstverständnis des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses. Frankfurt a.M. 1985.
- DIESSENBACHER, H./MÜLLER, A.: Wissenschaftstheorie und Sozialpädagogik. In: H. EYFERTH/H.-U. OTTO/H. THIERSCH (Hrsg.): Handbuch für Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1987.
- FLICK, U.: Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: J.B. VERGHOUD/U. FLICK (Hrsg.): Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen 1987.
- FLICK, U. u. a.: Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991.
- GIRTLE, R.: Methoden qualitativer Sozialforschung. Wien 1988.
- GSTETTNER, P.: Distanz und Verweigerung. Über einige Schwierigkeiten, zu einer erkenntnisleitenden Aktionsforschungspraxis zu kommen. In: K. HORN (Hrsg.): Aktionsforschung. Balanceakt ohne Netz? Frankfurt a.M. 1979.
- GSTETTNER, P.: Handlungsforschung. In: U. FLICK u. a. 1991.
- HEINZE, Th. u. a.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975.
- HEINZE, Th.: Qualitative Sozialforschung. Opladen 1987.
- HOFFMANN-RIEM, C.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), S. 339–372.
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), S. 487–516.
- KLAFKI, W.: Stichwort Handlungsforschung. In: Ch. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974.
- KLEINING, G.: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 43 (1982), S. 224–253.
- KORDES, H.: Pädagogische Aktionsforschung. In: D. LENZEN (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung (Bd. 2). Stuttgart 1984.
- KRAIMER, K.: Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung. Weinheim/München 1994.
- LAMNEK, S.: Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden. Weinheim 1980.
- LAMNEK, S.: Wider den Schulenzwang. Ein sekundäranalytischer Beitrag zur Delinquenz und Kriminalisierung Jugendlicher. München 1985.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung, Bd. 1, Methodologie. München/Weinheim 1988.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung, Bd. 2, Methoden und Techniken. München/Weinheim 1989.
- MAYRING, Ph.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München 1990.
- MERZ, G.: Konturen einer neuen Aktionsforschung. Frankfurt a.M. 1985.
- NAGEL, A.: Aktionsforschung, Gesellschaftsstrukturen und soziale Wirklichkeit. Frankfurt a.M. 1983.
- ROESSNER, L.: Theorie der Sozialarbeit. Ein Entwurf. München ²1975.
- SCHÉE, B./GROEBEN, N.: Dialog-Konsens-Methoden. Tübingen 1988.
- SCHMIDT, H.D.: Zum Problem des Konstruktbegriffes in der empirischen Persönlichkeitsforschung und -diagnostik. In: H. BÖTTCHER u. a.: Psychodiagnostik-Probleme, Methoden, Ergebnisse. Berlin 1974.
- SCHMIDT, H.-L.: Theorien der Sozialpädagogik. Rheinstetten 1981.
- SCHÜTZE, F.: Was ist „kommunikative Sozialforschung?“ In: A. GÄRTNER/S. HERING (Hrsg.): Modellversuch Soziale Studiengänge an der GH Kassel, Materialien 12: Regionale Sozialforschung. Kassel 1978.
- SCHÜTZE, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen (Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können.). Hagen 1987.
- WIEDEMANN, D.M.: Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim 1986.

Abstract

The author critically examines the claim that a pedagogy based on the theory of action (BENNER) needs to develop research methods of its own. He tries to show that qualitative social research is able to fulfill essential prerequisites of action-theoretical pedagogics – accounting for the perspective of the persons concerned, openness/interminability of the research process, changes in the human practice in the interaction with those concerned – and to provide appropriate methods within the framework of qualitative research designs. In this context, the important distinction between research design (e.g., action research design) and research method (e.g., narrative interview) is often neglected. Thus, if pedagogics as action theory is meant to become effective in the field of research it is necessary to intensify the dialogue with qualitative social research.

Anschrift des Autors:

Dr. Heinz Lehmeier, Dipl.-Päd. Univ., Katholische Universität Eichstätt,
Lehrstuhl für Schulpädagogik, Ostenstr. 26, 85072 Eichstätt